



Conseiller en langues : proposition d'analyse de deux décennies de théorie et de pratique(s) pour une approche comparée du tutorat en FOAD

Marie-José Gremmo

► To cite this version:

Marie-José Gremmo. Conseiller en langues : proposition d'analyse de deux décennies de théorie et de pratique(s) pour une approche comparée du tutorat en FOAD. Université Charles-de-Gaulle-Lille3. Dispositifs médiatisés et accompagnement-tutorat, Université Charles-de-Gaulle-Lille3, Pp. 173-190, 2009, Collection UL3. halshs-00619819

HAL Id: halshs-00619819

<https://shs.hal.science/halshs-00619819>

Submitted on 6 Sep 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Conseiller en langues : proposition d'analyse de deux décennies de théorie et de pratique(s) pour une approche comparée du tutorat en FOAD

Marie-José GREMMO

LISEC

(Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication)

Nancy-Université - Université Nancy2

Introduction

Certaines des interrogations qui ont récemment émergé autour des dispositifs de FOAD pour l'enseignement/apprentissage des LE portent sur les modalités de « tutorat pédagogique » que beaucoup de ces dispositifs mettent en place pour à la fois tenir compte les objectifs d'ouverture et d'individualisation qu'ils mettent en avant et en faciliter la réalisation. La mise en place du « tutorat pédagogique » relève d'un souci d'aide individualisée aux apprenants, mais au-delà de cette visée, le tutorat en ligne reste une notion floue. D'un autre côté, les dispositifs d'autoformation institutionnelle, inscrits dans un paradigme formatif spécifique reposant sur la notion d' « autonomie de l'apprentissage » (Albéro, 2000), définissent un type d'intervention pédagogique fondé, lui aussi, sur l'individualisation et sur l'aide individualisée à l'apprentissage, et généralement appelé « conseil ». Les dispositifs d'autoformation pour l'apprentissage des langues étrangères, dont certains sont présents sur la scène éducative depuis une trentaine d'années¹, ont d'ailleurs joué un rôle moteur pour la compréhension de l' « innovation formative »² que représente l'autoformation institutionnelle. Un certain nombre de recherches ont ainsi été menées autour de la relation pédagogique de « conseil en langues ». Il paraît de ce fait important de s'interroger sur les apports que l'on peut dégager, pour les dispositifs de FOAD, des recherches effectuées autour des dispositifs d'autoformation institutionnelle, pour ainsi inscrire la réflexion sur « le tutorat en ligne » dans une continuité qui tienne compte des apports des recherches sur les modalités d'intervention pédagogique en autoformation.

C'est sur cet objectif que cet article se focalise. Il propose tout d'abord de rappeler brièvement la définition de l'intervention pédagogique de « conseil en langues » telle qu'elle s'est développée dans les dispositifs d'autoformation institutionnelle en LE, puis de montrer comment les analyses portant sur les pratiques de conseil permettent d'en préciser ou d'en questionner certains éléments fondamentaux. Dans une troisième partie, on comparera certaines de ces conclusions avec les conditions actuelles du « tutorat en ligne » présent dans les plateformes de FOAD.

1. Rapide rappel du cadre conceptuel du rôle de conseiller en langues

Les termes de « conseil » et de « conseiller » ont été créés dans les années 1970, pour différencier ce rôle de l'existant d'alors, qui était, presque uniquement, l'enseignement. L'utilisation d'un terme autre qu'enseignant participait ainsi de la volonté des dispositifs d'autoformation institutionnelle de signaler explicitement à des apprenants dont l'objectif restait le même, à savoir apprendre une langue étrangère, que le dispositif dans lequel on leur proposait d'entrer était fondé sur un paradigme différent de l'enseignement. On trouve déjà les marques de cette volonté de rupture dans les premiers écrits de recherche : l'article de Cembalo et Holec en 1973³ parle encore, en décrivant le SAAS tel qu'il va être mis en place au Crapel, des « animateurs » qui « interviendront » pour « conseiller, orienter, aider ». Six ans plus tard, le terme « conseiller » est systématiquement utilisé dans les articles qui rendent compte des premières analyses de l'activité du SAAS⁴.

Le terme de conseiller cherchait donc à différencier ce rôle de celui d'enseignant, pour refléter une conception de l'intervention pédagogique fondée sur une logique d'apprentissage et d'autoformation,

¹ un des tout premiers dispositifs a été le « SAAS » (Système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien) qui a été mis en place au CRAPEL (Université Nancy2) dès les années 70 (Cembalo-Holec, 1973), et dans le cadre duquel l'auteur de cet article a effectué une grande partie de ses recherches.

² Cf. Barbot et Camatarri (1999)

³ Op. cité.

⁴ Abé-Gremmo (1981), Gremmo (1981).

et non une logique d'enseignement et d'hétéroformation⁵. On voit alors que la conception de l'autoformation en LE a été indépendante de la diffusion des technologies de l'information et de la communication (TIC), même si son développement est entré en cohérence avec certains aspects des TIC, et plus précisément des technologies éducatives (TICE).

Le paradigme qui fonde les dispositifs d'autoformation institutionnelle en langues est celui de l'autonomie de l'apprenant, définie comme une prise de responsabilité d'un sujet acteur de son apprentissage. L'autonomie d'apprentissage, telle que la définit Holec (1979)⁶ est une capacité non-innée, qui s'acquiert par chaque individu dans des formes et selon des modalités différenciées. Elle peut ou non être mise en œuvre dans un moment d'apprentissage donné : on distingue donc « savoir apprendre » et « pouvoir apprendre » en autonomie. Les dispositifs d'autoformation⁷ ont un objectif double : aider l'apprenant à développer sa capacité de prise de responsabilité ET lui permettre la mise en œuvre de cette capacité. Le « et » marque ici la simultanéité dans laquelle il faut situer la conception du dispositif : il aide l'apprenant à développer son autonomie tout en lui permettant de la mettre en œuvre, tout comme il lui permet de mettre en œuvre sa capacité d'autonomie tout en l'aidant à la développer.

Du côté de l'apprenant, apprendre c'est prendre des décisions et en assumer les conséquences (Holec 1979, Gremmo 1995). Cela implique que le dispositif lui permette d'avoir le choix et le contrôle de son apprentissage, pour reprendre la formulation de Bouchard (2002). Le développement d'une compétence d'apprentissage (« apprendre à apprendre », selon une terminologie plus récente) se fait dans une alternance entre expérience et réflexion sur l'expérience, l'apprenant réalisant un temps d'apprentissage en autoformation, c'est à dire « en responsabilité » et hors du contrôle d'une autre personne, puis menant, à l'aide du conseiller, une réflexion qui s'appuie sur cette période « expérientielle » pour développer un peu plus, et/ou un peu mieux sa compétence d'apprentissage.

Du côté du professionnel, conseiller c'est se placer dans une relation (à la fois pédagogique et didactique) spécifique, différente de la relation d'enseignement, visant à favoriser le développement de la compétence d'apprentissage chez l'apprenant et à lui apporter un soutien⁸ dans son apprentissage proprement dit. Il s'agit donc pour le conseiller, non pas de prendre les décisions les mieux adaptées à l'apprenant, mais d'offrir une aide à la décision, en aval et en amont de l'expérience de l'apprenant : c'est ainsi qu'il peut respecter les conditions de Bouchard, et laisser l'apprenant avoir le contrôle des choix qu'il fait.

Pour situer le conseil dans des conceptions plus récentes, on peut aussi définir le conseil comme une relation de médiation éducative, selon la définition que donne Bélisle (2003) de la médiation comme « l'ensemble des processus par lesquels une personne (ou un groupe de personnes) s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour lui en faciliter l'apprentissage »⁹. Le conseil est alors un paradigme de médiation spécifique. Dans un article récent (Gremmo, 2007), l'auteure de cet article a proposé une caractérisation de la médiation de conseil en ces termes : elle est (1) non-décisionnelle, (2) en réaction, négociante et adaptative, (3) non-programmable et non-programmée, (4) focalisée sur le processus plus que sur les contenus, et (5) basée sur une expertise relevant de cadres conceptuels organisés¹⁰. On peut également préciser qu'elle est personnalisante et personnalisée, dans la mesure où elle se déroule dans le cadre d'un « entretien de conseil » dialogique : le conseiller et l'apprenant interagissent en binôme et construisent ensemble des réponses particulières aux demandes particulières de ce dernier. Il s'agit donc, pour l'apprenant, de construire sa personnalité d'apprenant, et pour le conseiller, de personnaliser son expertise pour mieux correspondre à l'apprenant.

Ces caractéristiques définissent « théoriquement » le conseil, hors de tout contexte spécifique, et constituent ce qu'on pourrait appeler « la prescription » du rôle de conseiller dans les dispositifs d'autoformation institutionnelle en langues.

⁵ En DDL, le terme d'autoformation est postérieur à celui d'apprentissage autodirigé. Il est issu d'autres champs disciplinaires et a tendance à s'imposer actuellement. Le terme « hétéroformation », tout comme son équivalent « hétérodirection », témoigne, par contre, de l'importance qu'a prise le paradigme de l'autonomie de l'apprentissage : les deux termes permettent en effet de qualifier « l'enseignement » selon les critères développés dans ce paradigme.

⁶ Holec (1979) : la définition d'Holec reste un passage obligé pour tous les chercheurs en DDL, même si elle fait l'objet de beaucoup d'analyses critiques.

⁷ ou d'« apprentissage autodirigé en LE », ou « d'apprentissage en autonomie », ou « d'autonomie assistée » : les termes retenus sont variés.

⁸ Gremmo (1995) indique que l'aide se situe à 3 niveaux : un apport conceptuel (évolution des représentations), un apport méthodologique (développement des savoir-faire), soutien psychologique (objectivisation du ressenti).

⁹ Pour une analyse de la « médiation éducative », cf. aussi Astolfi (1996)

¹⁰ Pour une analyse plus précise de ces points, cf. Gremmo (2007).

2. Pratiques de conseil

Chaque conseiller doit mettre en œuvre cette prescription dans la réalité spécifique d'un dispositif particulier, face à des apprenants dont les caractéristiques peuvent être très variées. Comment les conseillers « se débrouillent-ils » avec la prescription ? Comment les caractéristiques d'un dispositif d'autoformation institutionnelle spécifique, et celles des apprenants particuliers qui y fonctionnent, influencent-elles cette mise en pratique ? Tout au long de ces vingt dernières années, des études¹¹ ont cherché des réponses à ces questions en analysant les pratiques à la fois des apprenants et des conseillers. Les méthodologies de recueil de données ont permis d'obtenir soit des « pratiques réelles »¹² via l'enregistrement d'entretiens de conseil ou l'observation directe des apprenants en centres de ressources¹³ par exemple, soit « des pratiques déclarées », via par exemple le discours des apprenants dans les entretiens de conseil, ou par des entretiens d'autoconfrontation¹⁴ avec les conseillers. Ces études apportent des informations précieuses sur la manière dont les conseillers assument, contournent, voire même se libèrent temporairement des caractéristiques « théoriques » du conseil. La partie qui suit revient sur ces caractéristiques « théoriques », en les mettant en rapport avec les éléments fournis par les travaux sur les pratiques des conseillers et des apprenants dans les entretiens de conseil. On pourra ainsi dégager des lignes de compréhension intéressantes pour définir ce que peut être un tutorat en ligne dans une plateforme FOAD.

2. 1. Non-décision, non-directivité et obligation

Comment les conseillers comprennent-ils, et surtout mettent en œuvre la dimension «non-décisionnelle » de la relation de conseil ?

L'ouverture d'un centre de ressources en langues (CRL) s'accompagne presque toujours de la mise en place d'un « service de conseil »¹⁵. Beaucoup de dispositifs d'autoformation en LE, notamment ceux qui ont été créés à partir de la fin des années 90, ont organisé ce service de conseil en établissant un lien fort entre « non-décisionnalité », non-directivité et non-obligation. D'un côté, le service de conseil est souvent permanent, ou semi-permanent : les conseillers¹⁶ sont présents dans les CRL à des horaires fixés et connus des apprenants. La présence suivie de conseillers dans le CRL est vue comme permettant de ne pas laisser les apprenants se débrouiller « seuls », et de fournir une aide à ceux qui le désirent quand ils le désirent. D'un autre côté, le service de conseil est la plupart du temps proposé comme optionnel : c'est aux apprenants d'y faire appel quand ils en ressentent le besoin¹⁷. Le conseil est donc envisagé comme une situation de « remédiation », pour résoudre les difficultés qui surgissent pendant l'apprentissage. En proposant un service de conseil optionnel et à visée remédiatrice, les concepteurs de ces CRL pensent placer les apprenants en situation d'exercer le choix et le contrôle qui constituent les critères fondamentaux d'un apprentissage autonome¹⁸. Mais c'est en fait se focaliser sur le seul objectif de « pouvoir apprendre en autonomie » que comporte l'autoformation, et subordonner l'objectif de « savoir apprendre en autonomie », dont on a vu plus haut qu'il était simultané au premier, à la seule appréciation des apprenants. Peut-on en effet penser que l'apprenant mettra en œuvre « naturellement », sans l'interaction d'un conseiller, le cycle « expérience / réflexion » qui lui permet de faire évoluer sa compétence d'apprentissage ?

Les études qui s'intéressent aux pratiques des apprenants en autoformation montrent que les représentations des apprenants sur l'autoformation ont évolué depuis une trentaine d'années. Pour les apprenants des années 80 et 90¹⁹, apprendre en autonomie signifiait essentiellement « apprendre sans enseignant ». Autonomie, pour eux, signifiait « solitude », et la non-présence d'un enseignant pendant leur temps de travail était vue comme un pis-aller, qui leur permettait de réaliser leur apprentissage

¹¹ Cf. notamment Gremmo (1981, 1995, 2003, 2009) ou Ciekanski (2005). Les études sur l'activité des formateurs-facilitateurs des Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP), en dehors du conseil en langues, sont également très intéressantes (cf. Vanderspelden 2005).

¹² si tant est qu'on puisse véritablement observer une pratique d'apprentissage ou de conseil.

¹³ Pour une étude très récente, cf. Candas (2009).

¹⁴ Pour la méthodologie d'autoconfrontation, cf. notamment Theureau (1992), Goigoux (2001)

¹⁵ Selon les CRL, ce service peut être appelé conseil, tutorat, accompagnement. Certains ont même conservé le terme « enseignant » pour se référer au professionnel qui assure ce service.

¹⁶ Ou tuteur, moniteur, animateur, etc.. Certains CRL ont même conservé le terme « enseignant ».

¹⁷ C'est notamment le cas des CRL qui sont maintenant proposés en accès libre aux étudiants de nombreuses universités tant en France qu'à l'étranger. Pour la France, cf. Chen (2005), Candas (2009), pour l'étranger, cf. par exemple, l'expérience des CRL des universités publiques mexicaines : Contijoch.Escontria, M-C (coord.) *El aprendizaje autodirigido en la UNAM: Una experiencia con historia*. México: CELE-UNAM.

¹⁸ Bouchard (2002), op. cité.

¹⁹ Cf. notamment les travaux d'Abé et Gremmo (1981), Gremmo (1981), Gremmo et Holec (1987).

« malgré tout » (c'est-à-dire alors qu'ils ne pouvaient pas s'inscrire à un enseignement)²⁰. La question importante qu'ils se posaient et posaient aux conseillers était « comment faire sans prof ? », et les entretiens de conseil leur paraissaient comme une nécessité, pour leur servir de repère dans une situation où tout était nouveau. Ces apprenants se saisissaient alors le plus possible du service de conseil.

Actuellement, pour beaucoup d'apprenants, autonomie signifie indépendance. Apprendre en autonomie est conçu, positivement certes, comme une situation qui va leur permettre de travailler par eux-mêmes, et de « faire ce qu'ils veulent ». Ils envisagent les phases de travail hors de la présence d'un enseignant comme des plages de liberté, liberté encore renforcée par la technologisation qui leur fournit un accès direct à de nombreuses ressources, quel que soit le lieu ou l'heure où ils souhaitent travailler. Dans leur vision, peut-être plus individualiste qu'individualisée, les entretiens de conseil vont alors leur sembler au pire inutiles, puisqu'ils pensent savoir travailler seuls, au mieux comme une ressource qu'ils utiliseront en cas de difficulté. L'action des conseillers de ces apprenants « post-modernes » est alors limitée par la conception du conseil comme « intervention optionnelle » : cette option se transforme en « non-intervention obligatoire ». Les conseillers se plaignent souvent de ne pouvoir faire véritablement de conseil, et se sentent « coincés » par la nécessité de « respecter » l'autonomie des apprenants.

En fait, les dispositifs d'autoformation où les conseillers peuvent déployer véritablement un service de conseil le proposent comme :

- un **passage obligé** : les apprenants doivent, à intervalles plus ou moins réguliers, rencontrer leur « conseiller référent »
- une **situation commune à tous** les apprenants : l'entretien de conseil n'est pas envisagé comme une remédiation à des problèmes ou des difficultés, mais comme une phase normale du dispositif, où il s'agit, pour chaque apprenant de rendre compte de son activité, en termes de réalisation ou de prévision de travail, tout comme en termes de satisfactions ou de difficultés.

Ainsi, les recherches sur les pratiques des CRL montrent qu'il y a danger à confondre « non-décisionnalité » (ne pas prendre les décisions à la place de l'acteur principal) et non-directivité (laisser optionnels les éléments du dispositif), parce qu'on risque alors de transformer le dispositif d'autoformation (qui implique « apprendre en responsabilité » ET « apprendre à apprendre ») en espace d'autodidaxie (où l'on apprend avec la compétence que l'on a)²¹. En effet, c'est l'interaction avec le conseiller qui permet d'assurer le cycle expérience/réflexion, parce qu'elle implique que l'apprenant se distancie de son activité, à la fois temporellement (l'entretien de conseil structurant ainsi deux phases de travail, parce qu'il met fin à l'une et qu'il permet d'en ouvrir une autre qui sera nécessairement différente de la première)²², et conceptuellement (en mettant son activité en mots pour en rendre compte au conseiller, l'apprenant l'objectivise et l'analyse)²³.

On voit alors que, contrairement à ce que certains ont pu envisager, le service de conseil gagne à être « obligatoire » parce qu'il est constitutif du dispositif. La non-directivité du conseil se situe, non pas dans le caractère optionnel du service, mais dans l'action du conseiller pendant les entretiens de conseil, où le caractère non-décisionnel de son action occupe une place fondamentale. Dans ce cadre, l'enjeu actuel de la médiation de conseil est plutôt de convaincre des apprenants qui se reconnaissent « autonomes » de l'intérêt du « compte-rendu de leur activité d'apprentissage à un tiers », ce tiers étant spécifiquement un acteur institutionnel dont le rôle est professionnel²⁴.

Il s'agit aussi de les convaincre de l'utilité d'expérimenter des modalités d'action qu'ils ne mettraient pas en œuvre par eux-mêmes, afin qu'ils puissent élargir l'éventail de leurs possibilités. C'est là un deuxième type d'alternance expérience/réflexion : l'apprenant accepte de mettre en question ses routines même si elles lui semblent efficaces, pour tester les suggestions et les apports du conseiller, afin de choisir en connaissance de cause de conserver ces routines ou de les faire évoluer. L'obligation de conseil, selon des modalités qui respectent le choix et le contrôle de l'apprenant, apparaît être une manière de donner au conseiller l'occasion et le temps de montrer l'importance de l'interaction de conseil. On peut ici noter que, dans le contexte des APP, Vanderspelden (2005) parle aussi d'une « aide facilitatrice donnée aussi bien dans le suivi des activités d'apprentissage (vécu toujours comme un appui) que dans l'obligation de situations d'apprentissage nouvelles pour favoriser l'acquisition de

²⁰ On peut ici rappeler que les premiers apprenants qui se sont inscrits au SAAS du Crapel étaient des personnes qui pour des raisons de disponibilité ou d'urgence ne pouvaient trouver à s'inscrire aux cours de langues extensifs qui, à l'époque, constituaient la grande majorité de l'offre en formation d'adultes.

²¹ Les travaux de Chen (2005) et Candas (2009) sont particulièrement éclairants sur ce point.

²² Introduisant ainsi la « latence » constitutive, pour Astolfi (1996), de la médiation.

²³ Il nous semble qu'il s'agit ici de « l'interface » dont parle Astolfi (ibid.)

²⁴ Cf. plus bas.

l'autonomie (vécue partiellement comme une contrainte)». Les apprenants construisent alors leur compétence d'apprentissage autonome en termes de droits (liberté de choix et de contrôle), mais aussi de devoirs (devoir de rendre compte, devoir d'expérimenter). Parallèlement, les conseillers doivent expliciter leurs propres droits et devoirs, et discuter avec les apprenants des contours de leur rôle de conseiller. Ainsi, on a pu montrer que certaines des prises de parole du conseiller visent directement l'explicitation de son rôle (Gremmo 2008). Il s'agit d'une négociation réitérée, parce que cette explicitation se fait à l'occasion de remarques de l'apprenant, et elle peut avoir lieu à d'autres moments que le premier entretien, comme le montrent les extraits suivants²⁵ qui témoignent d'une explicitation réitérée des rôles de conseiller et d'apprenant autonome :

C2 à A2 : je ne suis pas un professeur qui vous fixe le travail (EC2)

C2 à A2 : c'est à vous de voir ce qui vous paraît le plus utile (EC5)

C2 à A2 : vous êtes tout à fait libre de ne travailler que sur une partie des documents (EC6)

2.2. Focalisation de l'entretien, expertise du conseiller

Comment les conseillers réalisent-ils verbalement l'objectif d'apprendre à apprendre ? En d'autres termes, quelle expertise mettent-ils réellement en œuvre lors des entretiens de conseil ? Comment cette expertise s'accommode-t-elle des objectifs de « réactivité » et « adaptabilité » ?

Les entretiens de conseil permettent aux apprenants de verbaliser leurs pratiques d'apprentissage et d'en discuter. Ciekanski (2005) indique que dans les entretiens qu'elle a analysés, 60% du temps d'entretien est consacré au compte-rendu du travail fait, 25% à l'organisation du travail à faire et 10% à la présentation de ressources. Elle constate qu'il y a très peu de conversation à bâtons rompus (5% du temps d'entretien en moyenne), et que ce type de conversation est surtout utilisé pour établir une « atmosphère conviviale ». Ainsi les entretiens de conseil ne portent pas sur « tout, rien, ou n'importe quoi ». Les thèmes abordés sont très spécifiques à la situation d'apprentissage de LE, et ils dépendent, dans leur contenus, à la fois du travail que l'apprenant a réalisé et de la manière dont il choisit d'en rendre compte. Une partie de l'interaction sert à préciser la nature de l'entretien de conseil, en particulier la focalisation qui est mise, dans le compte-rendu du travail, sur le processus d'apprentissage bien plus que sur les résultats. Les conseillers de la recherche²⁶ formulent ainsi ce positionnement :

C1 : l'objectif que je me donne ce n'est pas uniquement de résoudre les problèmes tels qu'ils sont énoncés, c'est de donner une expertise, un retour, une validation critériée sur ce que l'apprenant a fait, ce qu'il juge positif et ce qu'il juge négatif, et de préparer la suite

C2 : quand [un apprenant] cherche à me montrer son cahier pour que je voie ce qu'il a fait, j'ai tendance à marquer par mon attitude que ce n'est pas quelque chose qui m'intéresse,

C'est parce qu'elle dépend du compte-rendu que l'apprenant fait de son activité que l'intervention d'un conseiller est réactive, et non-programmable. Cependant, elle ne s'effectue pas non plus « n'importe comment ». Les conseillers confirment tous qu'ils construisent leur discours dans l'entretien à partir d'un cadre conceptuel spécifique, celui de la didactique des LE.

C2 : Un conseiller c'est quelqu'un qui écoute avec une idée derrière la tête, qui n'écoute pas juste pour que l'apprenant parle, mais avec l'idée d'intervenir, d'apporter quelque chose

C1 : j'ai une forme d'analyse de ce que [les apprenants] disent et je réponds dans mes cadres, j'essaie par mon discours de leur donner une vision plus appropriée par rapport à la didactique des langues

Les apprenants sont d'ailleurs conscients de cette expertise :

A2 : le conseiller sait de quoi il parle, c'est un spécialiste comme un prof

A1 : au départ je n'imaginais pas du tout ce que [l'entretien de conseil] pouvait être, mais j'ai vu très vite l'intérêt de ces [temps de] conseil, pour faire le point, pour améliorer les choses

La focalisation de l'entretien est un point absolument fondamental, à la base de la définition que les conseillers donnent de leur posture. Leur cadre d'expertise détermine l'analyse qu'ils font du discours de l'apprenant, tout autant que les informations et les suggestions qu'ils vont lui apporter. En cela, ils entrent dans les entretiens de conseil en étant « préparés » à ce qui peut se passer :

²⁵ Toutes les citations utilisées dans cet article sont extraites de données recueillies par Ciekanski (2005). Sa recherche analyse quatre séries d'entretiens de conseil entre 4 paires conseiller-apprenant (C1/A1, C2/A2, C3/A3 et C4/A4). EC2 indique que c'est le deuxième entretien de conseil entre C2 et A2.

²⁶ Ces données sont issues d'entretiens semi-directifs, toujours pour la même recherche (Ciekanski 2005).

C4 : être conseiller je suppose que c'est fonctionner avec un canevas, c'est quelque chose d'assez guidé

C2 : J'ai une idée de la structure de l'entretien, de ce qui va se passer, je sais ce sur quoi je vais être amené à réagir

Dans l'analyse de leurs pratiques, les conseillers mettent alors en évidence un paradoxe apparent. Certes, la nature d'un entretien de conseil définit des « possibilités » de déroulement et de contenu, mais le déroulement d'un entretien spécifique ne peut pas être prévu puisqu'il dépend de la manière dont un apprenant va décider de rendre compte de son activité, et dans quel ordre il va le faire.

C2 : [quand on conseille] à mon avis ce n'est pas possible de planifier, il faut se centrer sur la personne sinon c'est à fonds perdu, l'information qu'on donne ne sera pas captée

C3 : au départ de l'entretien je n'ai pas de canevas²⁷, c'est vraiment en fonction de ce que l'apprenant apporte que je vais articuler des explications, spontanément

Ils précisent ainsi comment ils mettent en œuvre le caractère « non programmable de l'entretien » : d'une part la *régularité* de leur posture de conseil tient à la nature spécialisée de leur expertise, d'autre part la *variabilité* du déroulement de chaque entretien de conseil tient à la spécificité des apprenants.

De ce fait, les conseillers précisent aussi ce qui n'entre pas pour eux dans leurs compétences de conseiller, et comment ils sont amenés à négocier le refus de « traiter » certains points abordés par les apprenants :

C4 : je ne pense pas que conseiller [en CRL] c'est conseiller sur tout, il faut marquer les limites de notre rôle

C1 : quand je considère qu'on sort de ma compétence professionnelle, je le dis, parce que je sens que je n'ai pas les critères professionnels pour analyser

Les conseillers mettent ainsi en évidence une autre dimension de la spécialisation de leur expertise. Puisque c'est par une interaction langagière que les conseillers aident l'apprenant à rendre compte de leur activité, et à développer leur compétence d'apprentissage, ils sont amenés à acquérir une compétence communicative spécifique qu'ils ont développée par l'expérience que leur donne la pratique :

C4 : [conseiller] ce n'est pas parler à tort et à travers, c'est surtout parler avec des mots justes, des mots qui servent à l'apprenant, il faut savoir ce qu'on veut dire et comment le dire

C1 : dans mes entretiens, j'ai tendance d'abord à théoriser et ensuite donner des exemples pour rendre les choses concrètes, d'abord utiliser mes mots techniques puis passer à l'exemple

C2 : j'ai l'impression que maintenant, avec l'expérience, j'ai des discours déjà construits, que je mobilise assez vite

Les conseillers confirment ainsi, par l'analyse qu'ils portent sur leurs pratiques, que l'interaction de conseil est un type de discours spécialisé²⁸, qui revêt des formes spécifiques de compétence communicative²⁹ et relève, de ce fait, d'une formation professionnelle.

2.3. Non-décision et intervention : immédiateté et continuité

Plus haut dans cet article, il a été rappelé que l'intervention du conseiller vise à la fois à soutenir l'apprenant dans la réalisation de l'apprentissage de langue particulier qu'il s'est fixé (en d'autres termes, aider à apprendre), et à favoriser le développement d'une compétence plus générique sur l'apprentissage d'une LE (en d'autres termes l'aider à apprendre à apprendre, à s'autonomiser, etc.). Ce double objectif crée une tension entre une efficacité qui se veut inscrite dans la résolution des problèmes immédiats qui se pose à l'apprenant, et une efficacité qui se place à plus long terme, visant à ce que le moment vécu puisse donner lieu à une « généralisation » porteuse d'amélioration. Cette tension est accentuée par le fait que l'intervention du conseiller dépend à la fois du travail de l'apprenant, et de la manière dont l'apprenant choisit d'en rendre compte. Comment les conseillers résolvent-ils alors cette tension entre la nature de leur intervention et leur volonté d'efficacité ?

Les données recueillies, notamment par Ciekanski (2005), permettent de préciser que c'est par un processus de négociation interne que les conseillers le font. Dans cette négociation interne, le

²⁷ On peut noter ici l'utilisation « contradictoire » du mot « canevas » chez les deux conseillers cités.

²⁸ Ciekanski(2005) parle d'un « genre discursif » spécifique.

²⁹ Pour une description de ces formes, cf. notamment, Régent (1993), Gremmo (1995), ou, dans le domaine anglophone, Coterall et al(2001).

conseiller confronte son cadre d'expertise³⁰ à l'analyse qu'il fait, dans le « ici et maintenant » d'un entretien particulier, de la situation de l'apprenant. Puis il prend la décision d'intervenir ou non :

C2 : « [dans cet entretien] j'avais l'impression que j'aurais pu parler d'une dizaine de points, mais j'ai préféré le laisser parler »

Si intervention il y a, il décide aussi du contenu de cette intervention :

C4 : « Ce que je discute là avec [un apprenant] c'est ce qui me paraît correspondre le mieux à la situation ce jour-là »

Ainsi se dégage une autre dimension de la non-décisionnalité : le droit à l'intervention, ou, comme le dit Poisson (2003), le « droit à l'ingérence ». Si les conseillers partent toujours du discours de l'apprenant, s'ils le laissent construire un discours suivi et long afin qu'il puisse expliciter son approche le plus précisément possible³¹, ils se donnent le droit d'intervenir au moment où « bon leur semble », et non pas seulement en réaction à une demande de l'apprenant, en justifiant ce droit à l'intervention par leur expertise :

C1 : je m'autorise à dire explicitement comment je vois ce que [l'apprenant] a fait, même si ça peut paraître un peu conflictuel

C2 : quand [l'apprenant] me dit qu'il n'a aucun problème, je vais quand même lui poser des questions parce que ce que je cherche à savoir, c'est sur quels critères il juge qu'il n'y a pas de problèmes

Cette intervention « spontanée », fondée sur l'analyse « en contexte » du discours de l'apprenant, a des limites dont les conseillers sont tout à fait conscients. Certaines de ces limites tiennent aux conditions matérielles (durée de l'entretien, par exemple), d'autres à la nature complexe des phénomènes d'apprentissage :

C1 : je ne peux répondre que de manière partielle parce que c'est spontané d'une part, et d'autre part parce qu'à chaque fois on pourrait prendre le problème de plusieurs façons

C4 : dans un entretien je n'aborde qu'une partie des problèmes que je repère, d'abord parce que je n'ai que 45 minutes et que je ne peux pas m'arrêter sur ces points autant que je pourrais le souhaiter.

Cette limitation pourrait être vue comme un manque d'efficacité, mais cela est compensé, à leurs yeux, par la continuité relationnelle qu'ils développent avec l'apprenant :

C4 : ça reste cohérent parce que je sais que si je n'aborde pas ce thème-là dans cet entretien-là ce n'est pas grave, parce que je me dis qu'on aura l'occasion d'en rediscuter

C1 : c'est le travail de l'apprenant qui donne la cohérence, et donc c'est comme une conversation en continu et que ce soit moi ou l'apprenant, on se souvient de ce qui a déjà été dit.

Ainsi, c'est à la fois la temporalité de l'alternance expérience/réflexion, et la création d'une « histoire interactive » entre le conseiller et l'apprenant qui permettent à leur action nécessairement spontanée d'avoir une influence. On retrouve ici un aspect que Violet (2006) a analysé dans le contexte du tutorat en formation des maîtres. Violet rejette ce qu'il appelle une posture de « tuteur aidant », où une aide apportée trop « en amont » peut empêcher l'apprenant de se développer comme un acteur de plein droit, et une posture de « tuteur contrariant », où une aide trop différée « en aval » peut être tout aussi inhibante pour l'action autonome de l'apprenant. Il propose une troisième voie, celle du « tuteur sensible », qui se fonde sur une vision du tuteur et de l'apprenant comme deux sujets acteurs « pleins » dotés à la fois de raison et de sensibilité. Dans l'interaction entre ces deux subjectivités, c'est d'une part l'authenticité de l'engagement du conseiller auprès de l'apprenant³² et d'autre part la confiance mise en l'apprenant comme sujet-acteur, en sa « raison sensible », qui sont porteuses d'évolution. L'engagement authentique du conseiller compense les imperfections de son action spontanée et partielle, parce que l'apprenant, convaincu de cet engagement authentique du conseiller et lui aussi authentiquement engagé dans la relation, va, de son côté, chercher à donner du sens à l'action du conseiller, et lui attribuer une utilité cohérente avec son propre contexte d'action. Pour Violet, c'est à posteriori, par le retour que lui en fait l'apprenant, que le tuteur peut véritablement évaluer son action « sensible ». Il confirme ainsi que l'alternance entre temps de travail et entretiens d'une part, et la récursivité des entretiens conseiller-apprenant d'autre part sont des conditions structurelles du développement de la compétence d'apprentissage.

Cet engagement authentique des conseillers, la priorité qu'ils donnent à l'adaptation à l'apprenant peuvent même les amener à transgresser leurs principes, à des moments où ils jugent que cette

³⁰ Glikman (2002) parle d'« idéologie pédagogique ».

³¹ Comme le montre le « j'ai préféré le laisser parler » de la citation de C2 qui précède.

³² ce qui renvoie notamment à la « considération positive inconditionnelle » de Rogers (1969)

transgression est favorable en termes d'efficacité immédiate et ne fait prendre aucun risque à leur objectif d'autonomisation :

C1 : en principe, j'évite de répondre aux demandes linguistiques des apprenants. Mais avec [A], quand il me parle d'un problème et que je vois que je peux l'aider à voir clair en deux minutes, je trouve ça pas très grave de répondre. Mais il ne m'en demande pas beaucoup et c'est sans doute pour cela que je réponds.

Nous souscrivons ainsi tout à fait à la conclusion de Ciekanski (2005) qui indique que son étude « tendrait à montrer que (...) l'adaptation à l'apprenant est l'une des compétences professionnelles des conseillères ».

3. Questions en retour pour le tutorat en ligne

Les deux parties qui précèdent permettent de dégager une conception « actuelle » de la nature du rôle de « conseiller en langues », ancrée à la fois dans l'abstraction du principe paradigmatique de l'autoformation³³ et dans le concret de l'analyse des pratiques réelles contextualisées. Pour analyser comment la conception du « conseil en langue » peut éclairer la mise en place d'un tutorat en ligne dans des dispositifs de FOAD, il importe tout d'abord d'interroger, comme le fait Barbot (2007), la tendance actuelle de classer le conseil en langues dans la « nébuleuse de l'accompagnement » (Paul 2004). Barbot indique en effet qu'il y a danger à laisser le terme « accompagnement » supplanter le terme plus ancien de « conseil », même si c'est pour tisser des liens entre des pratiques en plein essor. Pour elle, l'accompagnement est souvent défini comme une relation binaire entre deux sujets, ayant pour caractéristique d'être égalitaire, hors expertise, et aussi bienveillant. Or pour elle, comme pour l'auteure, le conseil en langues est, au contraire, une relation ternaire entre deux sujets et un objet (l'apprentissage d'une LE), une relation dissymétrique et complémentaire, inscrite dans un cadre d'expertise, et de ce fait relevant d'une professionnalité³⁴.

On a discuté plus haut des deux dimensions principales de cette professionnalité : un « conseiller en langues » est à la fois un expert en didactique des langues étrangères et un expert en autoformation.

La didactique des langues fournit un cadre d'expertise qui comporte des savoirs, des savoir-faire, des savoir-dire et des savoir-être, tant scientifiques que méthodologiques. Le conseiller propose ce cadre à l'apprenant pour une confrontation entre les cadres de référence de deux sujets, qui les amène à :

- une co-construction de l'analyse de la situation concrète d'apprentissage de LE dans laquelle se trouve l'apprenant,
- et une appropriation spécifique, à visée fonctionnelle, de ce cadre par l'apprenant, pour l'amélioration de sa compétence d'apprentissage, généralisable à d'autres situations d'apprentissage de LE.

De par le paradigme formatif de l'autoformation, le conseiller est aussi spécialisé dans une intervention pédagogique particulière, l'entretien de conseil, ce qui implique une compétence communicative spécifique, et des conditions de réalisation elles aussi spécifiques (notamment en termes de durée et de continuité).

C'est à partir de cette description que l'on peut engager une discussion fructueuse autour du tutorat en ligne. Trois interrogations fondamentales vont être abordées à la suite.

3.1. Tutorat et autoformation.

La première interrogation porte sur la nature de la conception formative qui est donnée au dispositif de FOAD. Une des définitions les plus usitées de la FOAD est celle du Collectif de Chasseneuil, qui indique qu'« une formation ouverte et à distance est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective, et qui repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines, technologiques et de ressources »³⁵. Il nous semble évident, tout comme à ce collectif, qu'un dispositif de FOAD, pour correspondre à cette définition, doit nécessairement s'inscrire, au moins partiellement, dans le paradigme de l'autoformation. Notre première interrogation se formulerait alors ainsi : *en quoi le dispositif FOAD*

³³ Cf. Albéro (2000), Gremmo (2007)

³⁴ C'est d'ailleurs ce qui l'amène à préférer le terme d'enseignant à celui d'accompagnant..

³⁵ Collectif de Chasseneuil (2000). Cf. aussi Carré, P. (coord.) (2001) *Accompagner des formations ouvertes*. Conférence de consensus. Paris, L'Harmattan

concerné est-il un dispositif d'autoformation ? On a vu plus haut que les éléments qui vont permettre de répondre à cette interrogation vont se situer sur les possibilités effectives qui sont données aux apprenants d'une part d'avoir le choix et le contrôle de leurs activités d'apprentissage, et d'autre part de pouvoir développer leur compétence d'apprentissage.

Pour le tutorat, cela implique tout naturellement de s'interroger sur la conception du tutorat en ligne que le dispositif met en œuvre. Les pratiques de conseil de langue discutées plus haut montrent que le conseil gagne à être un passage obligé, commun à tous les apprenants, proposé dans un objectif de compte-rendu et non de remédiation, et situé dans une alternance expérience-réflexion inscrite dans une certaine durée. On a donc là, par transfert, les conditions pour la mise en action d'un tutorat en ligne qui correspondent à un objectif d'autoformation. Mais comme la dimension de « formation en ligne », et non pas en présentiel, va également déterminer cette mise en action, les dispositifs ont donc à développer leurs propres réponses aux questions suivantes : comment permettre à la fois « l'aide en ligne » pendant le travail (si on souhaite le faire) et « l'aide à la réflexion » entre deux périodes de travail (nécessaire à l'autoformation) ? Comment permettre la négociation des rôles ? Comment prendre en compte la nécessité d'une temporalité et celle d'une continuité relationnelle ? Comment garder trace de l'histoire interactive des moments de tutorat ?

3.2. Tutorat et interaction :

Notre deuxième interrogation porte plus précisément sur le cadre communicationnel du tutorat en ligne, puisque c'est le lieu fondamental où se situe l'activité pédagogique du tuteur. Elle se formulerait ainsi : *quelles modalités la négociation adaptative et réactive peut-elle prendre dans le tutorat mis en ligne par le dispositif concerné ?* Là encore, les réponses apportées à cette question dépendent de la spécificité de la dimension « en ligne », et de l'usage encore important qui est fait dans les dispositifs à distance de l'écrit. L'entretien de conseil tel qu'il est pratiqué dans les études discutées plus haut a un cadre communicationnel d'une interaction orale en face à face, où l'apprenant partage la gestion interactive et où le conseiller se donne le droit à l'intervention : ce sont ces éléments qui sont facilitateurs de la mise en place d'une « relation de conseil » bien comprise par les deux acteurs. Il faut donc se demander quelles modalités interactives de l'intervention à distance, souvent mise en œuvre par une communication écrite³⁶ et différée, peuvent correspondre à la mise en œuvre d'un tutorat-conseil en ligne. Comment faire pour qu'elle favorise le développement d'une compétence communicationnelle de l'apprenant pour qu'il puisse rendre compte de son apprentissage, et non pas simplement faire état de difficultés passagères ? Comment faire pour qu'elles respectent le double principe de « droit à l'ingérence » et de « non-décisionnalité » ?

3.3. Tutorat et professionnalité :

La troisième interrogation porte sur les compétences que requiert le tutorat en ligne, qui relève d'une professionnalité, tout comme le conseil en langue, comme nous l'avons vu plus haut. L'approche de l'autoformation en langues implique la reconnaissance du conseiller comme un praticien spécialisé, dont le rôle et l'expertise relèvent d'une formation spécifique, et disposant d'un statut professionnel différent, mais équivalent à celui d'enseignant. *Quelle professionnalité est proposée pour le tuteur en ligne ?* Comme le discute Barbot (2006), le tutorat est encore trop souvent vu comme une tâche sans spécialisation, subalterne, dépendante à la fois des informaticiens qui construisent la plate-forme et des enseignants qui restent maîtres des parties valorisées et valorisantes, tout en refusant les contraintes chronophages de l'individualisation du dispositif. Nous sommes tout à fait d'accord avec elle pour dire qu'il est fondamental que le tuteur en ligne ait un « rôle polyvalent central » comme celui dont est investi le conseiller dans les dispositifs d'autoformation³⁷ (et les études sur les pratiques de conseiller en montrent clairement l'importance). Mais cette position centrale (et « unique ») implique une posture « idéologique » explicite, une expertise didactique, et une compétence communicationnelle qui ne relèvent pas d'une « disposition naturelle » : elles relèvent d'une formation spécifique, et de ce fait d'une professionnalité. Pour éviter, comme le montrent notamment Glikman (2002), Chen (2005) et Candas (2009), que les tuteurs ne déterminent leurs pratiques qu'en fonction de leur propre profil individuel, il faut apporter des réponses à des questions telles que : sur quels critères l'institution où se situe le dispositif de FOAD les recrute-t-elle ? Quelle reconnaissance statutaire offre-t-elle du tutorat et des tuteurs ? Quelle formation est offerte aux tuteurs ?

³⁶ On peut cependant penser, comme J-M. Ball de l'Université du Littoral me l'a fait remarquer lors des journées, qu'avec le développement technologique, les tuteurs pourront de plus en plus disposer de modalités d'interaction orale, visuelle et synchrone avec les apprenants.

³⁷ C'est en cela qu'on peut dire que « le conseiller a remplacé l'enseignant ».

En conclusion, nous nous inscrivons dans une vision qui fait du conseil en langues et du tutorat en ligne des « métiers en émergence » dont il est important d'analyser les processus de stabilisation institutionnelle. Les éléments développés, tant pour le tutorat en ligne que pour le conseil en langues, auront un pouvoir de généralisation pour d'autres contextes que celui de l'enseignement/apprentissage des langues. C'est un enjeu fondamental à l'heure actuelle, où les solutions proposées pour répondre à certains des problèmes posés aux systèmes éducatifs font de plus en plus référence à la fois à la notion d'individualisation et à celle d'accompagnement, référence presque toujours suivie de la précision « à l'aide des technologies éducatives »³⁸.

Références bibliographiques

- ABE, D et GREMMO, M-J. (1981) « Quand les apprenants ont la parole », in *Mélanges Pédagogiques 1981*. Nancy : Université Nancy2.
- ALBERO, B. (2000) *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.
- ASTOLFI, J-P. (1996). Médiation(s) in *Educations n°9*, juin-octobre 1996, p. 13.
- BARBOT M-J. (2007) « Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question », *Mélanges Pédagogiques n°28*, Nancy : Université Nancy2.
- BARBOT M-J. ET CAMATARRI, G. (1999) *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : PUF.
- BELISLE C. (2003) « Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui » in BARBOT M-J. et LANCIEN T. (coord.) « Médiation, médiatisation et apprentissage », *Notions en Questions n°7*, avril 2003, Lyon, ENS Editions.
- BOUCHARD, P. (2002) « Distance médiatique et autoformation dans les environnements d'apprentissage médiatisés, in CARRE, P. et MOISAN, A. (dir.) *La formation autodirigée, aspects psychologiques et pédagogiques*, Paris : L'Harmattan, pp. 223-236.
- CANDAS, P. (2009). *Analyse de pratiques d'étudiants dans un centre de ressources en langues : indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage*. Thèse de Doctorat de Sciences de l'Education, Strasbourg : Université de Strasbourg.
- CEMBALO, M. et HOLEC, H. (1973). « Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie », *Mélanges Pédagogiques 1973*, Nancy : Université Nancy2

38 Un des exemples récents concerne la « massification » des universités dans le système universitaire français. Le « Plan pluriannuel pour la réussite en licence », du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche (décembre 2007) liste, en effet, parmi les conditions de réussite : « proposer un accompagnement individualisé », et offrir des « modules de tutorat avec le soutien des TICE ». <http://www.nouvelleuniversite.gouv.fr/IMG/pdf/Document-D-orientation-Licence-.pdf>

In A. Rivens-Monpean et M-J Barbot (eds) (2009). *Dispositifs médiatisés et accompagnement-tutorat*. Collection UL3. Lille, Université Charles-de-Gaulle-Lille3. Pp. 173-190

CHEN Yu-Chen (2005). *Didactique des langues étrangères et ressources matérielles d'apprentissage en dispositif d'autoformation*. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Grenoble : Université Grenoble III.

CIEKANSKI, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles*, Thèse de Doctorat de Sciences du langage, Nancy : Université Nancy2.

COLLECTIF de CHASSENEUIL (2000). Conférence de consensus : Formations Ouvertes et à Distance. L'accompagnement pédagogique et organisationnel.
<http://archives.fffod.org/ptitdej/ccfod.pdf>

COTTERALL, S. CRABBE, D. et HOFFMANN A. (2001) "Examining the Discourse of Learner Advisory Sessions" AILA Review 15, pp. 2-15

GLIKMAN, V. (2002) « Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines » in *Education Permanente* n° 152, pp. 55-69

GOIGOUX, R. (2001) « Analyser l'enseignement de la lecture : une monographie ». In *Revue française de Pédagogie* n° 138, pp. 125-134.

GREMMO, M-J. (2007) « La médiation formative dans l'autoformation institutionnelle : de la galaxie au paradigme ». In E. Prairat (coord.). *La médiation. Explorations, usages, figures*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

GREMMO, M-J. (1995) « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil ». In *Mélanges pédagogiques* n°22, *Spécial centres de ressources*, Nancy : Université Nancy2.

GREMMO, M-J. et HOLEC, H. (1987) « Evolution de l'autonomie de l'apprenant : le cas de l'apprenant D ». In *Mélanges pédagogiques* 1986/7, Nancy : Université Nancy2.

GREMMO, M-J. (1981) « Influences d'un enseignement de langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère ». In *Mélanges pédagogiques* 1981, Nancy : Université Nancy2.

GREMMO, M-J. (2003) « Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique ». In B. Albero (coord.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès. pp 153-166

HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil pour la Coopération Culturelle, Conseil de l'Europe.

PAUL, M. (2004) *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

In A. Rivens-Monpean et M-J Barbot (eds) (2009). *Dispositifs médiatisés et accompagnement-tutorat*. Collection UL3. Lille, Université Charles-de-Gaulle-Lille3. Pp. 173-190

POISSON D. (2003) « Modélisations des processus de médiation et de médiatisation vers une biodiversité pédagogique » in M-J. BARBOT et T. LANCIEN (coord.). *Notions en Questions n°7 « Médiation, médiatisation et apprentissage »*, avril 2003, Lyon, ENS Editions.

ROGERS, C. (1969) *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod.

THEUREAU, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique*. Berne : Peter Lang

VANDERSPELDEN, J. (2005) « APP : individualiser n'est pas personnaliser, ou apprendre à s'autoformer » in *Actualité de la Formation Permanente*, n° 194, janvier-février 2005. - pp. 122-126

VIOLET, D. (2005). « Mythes d'accompagnement et représentations des pratiques de tutorat dans la formation des maîtres ». In *Recherche et Formation n° 50*, Paris INRP, pp. 117-131.